

Dahl, Jesica

Las consignas de escritura como práctica de apropiación estética y cultural de la literatura

El Toldo de Astier

2014, vol. 5 no. 8, p. 15-29

CITA SUGERIDA:

Dahl, J. (2014). *Las consignas de escritura como práctica de apropiación estética y cultural de la literatura*. *El Toldo de Astier*, 5 (8), 15-29. En *Memoria Académica*.

Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6133/pr.6133.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación** (FaHCE) de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5



Las consignas de escritura como práctica de apropiación estética y cultural de la literatura

Jesica Dahl*

El presente artículo recorre la experiencia de las prácticas docentes, a partir del análisis de diversos registros que llevé a cabo durante las clases de Literatura en un 6° Año de un colegio privado de la ciudad de La Plata. En ese transcurso, se abordó el tema de las vanguardias artísticas europeas de principios de siglo XX, tales como el cubismo, el futurismo, el expresionismo, el dadaísmo y el surrealismo, como una introducción al tema de las vanguardias latinoamericanas que contemplaba la lectura de poemas y manifiestos, así como consignas de escritura.

Un aspecto interesante de esta experiencia es que con el grupo en cuestión habíamos comenzado a trabajar el tema unas semanas antes de comenzar con las clases formalmente incluidas en el período de prácticas, por lo cual pude contrastar la manera de abordar la enseñanza antes y después del trabajo con auto-registros, guiones conjeturales, intercambio de experiencias y sugerencias del tutor y de mis compañerxs. El enfoque etnográfico de la práctica educativa constituye, como señala Rockwell (2009), una experiencia que transforma nuestras maneras de pensar y mirar, y “requiere un trabajo de escuchar y observar, registrar, leer y escribir, analizar y dudar; retomar la experiencia y recorrer numerosas veces el mismo ciclo de actividad” (Rockwell, 2009: 196).

El registro escrito de las clases, los diagnósticos y los guiones conjeturales permiten volver sobre la experiencia y reflexionar sobre la enseñanza de literatura, sobre nuestra propia formación académica, nuestro rol como docentes, los modos de leer de lxs estudiantes y sobre la literatura misma.

* Jesica Dahl es Profesora en Letras por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Estudia Traductorado en Inglés y actualmente cursa la Licenciatura en Letras, con orientación a Didáctica de la Lengua y la Literatura. Se desempeña como Profesora de Literatura, Prácticas del Lenguaje, e Inglés en la Educación Secundaria.
jesicadahl@yahoo.com.ar

El docente etnógrafo

La primera etapa de las prácticas consistía en elaborar un diagnóstico del grupo donde se recortara un problema específico, y una secuencia didáctica tentativa que permitiese abordarlo. Cito un fragmento del diagnóstico y la selección del problema a trabajar:

Es un grupo muy tranquilo, generalmente permanecen en silencio, pero oponen cierta resistencia al comenzar la clase, mostrando desgano. Sin embargo, una vez hecha la propuesta, comienzan de a poco a trabajar. Me escuchan con atención en los momentos en que expongo algún tema, y siempre tienen inquietudes, hacen preguntas o comentarios. En las actividades de escritura puedo ver que no presentan problemas para resolver las consignas, escriben bien y son muy imaginativos. En los casos en que se pone en discusión una teoría, exponen libremente su opinión, y se permiten estar de acuerdo o no con algún autor.

Sin embargo, del total de 24 alumnos, hay unas diez personas que nunca participan en clase, no leen ni realizan los trabajos. Algunxs han manifestado directamente que no les interesa la literatura, otrxs alternan su participación. A veces opinan en clase o resuelven alguna actividad que yo lxs animo a hacer (repitiéndoles las consignas, o facilitándoles la entrega de trabajos con posterioridad, etc.). En esas ocasiones, la respuesta ha sido muy positiva. Por eso pienso que la problemática de la participación grupal puede estar vinculada con la selección de textos literarios y con las propuestas de escritura (registro de clase).

La secuencia didáctica que diseñé para trabajar sobre este problema de la participación se centraba en el tema de las vanguardias, porque pensé que me permitiría trabajar con consignas de escritura colectiva, con textos más breves y accesibles, y los recursos del juego, el humor y la sorpresa característicos de las obras vanguardistas. Sin embargo, una característica que notamos en las tutorías fue que esa secuencia didáctica tenía a los contenidos como eje fundamental: en una clase el dadaísmo, en otra el surrealismo, en otra las vanguardias latinoamericanas (estridentismo, ultraísmo y creacionismo), etc. Y en cada una de esas clases, lecturas específicas y consignas de escritura colectiva. De modo que una de las primeras cuestiones a reflexionar fue: ¿por qué esta primacía de los contenidos? Al detenerme en esta cuestión, revisé mi propia formación y pensé en la manera en que están organizados los programas en las materias de Literatura en la carrera del Profesorado en Letras, en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), donde realicé mis estudios: en su mayor parte están estructurados en contenidos, generalmente en un orden que atiende a la cronología o bien a los géneros literarios, las corrientes artísticas o las distintas teorías sobre un objeto de estudio. En algunos programas se plantea una problemática que atraviesa, por ejemplo, toda la literatura de una región o época. Pero lo que, en general, se lleva a cabo con los textos es, en principio, su lectura y análisis para, luego, volcarlos en la escritura de exámenes parciales o en monografías. Creo que es muy útil pensar la estructura de un programa a partir de los contenidos, como eje que organiza los materiales, pero si pensamos en lo que Gerbaudo (2006) llama “la estructura potente de la propuesta pedagógica”, parece que esta se detiene allí, en los contenidos, los textos y las clases. Es decir, que se le da primacía a los

contenidos como elementos valiosos en sí mismos y a la lectura de los textos literarios en relación con las clases teóricas y otros textos críticos. Es por eso que, en este caso que estoy refiriendo, el desafío fue pensar un proceso en el que pudiese abordar el fenómeno de las vanguardias, no a partir del trabajo con contenidos estructurados y precisiones de especialista, sino con el propósito de lograr que los estudiantes se apropiaran de conceptos generales sobre las vanguardias [1] como fenómeno literario, histórico, político y cultural, a partir de propuestas de lectura y consignas de escritura que me permitiesen abordar esos conceptos más generales y no tanto las cuestiones específicas de cada movimiento vanguardista en particular.

El contraste entre estas dos orientaciones de trabajo puede observarse en las dos actividades iniciales que había propuesto antes de comenzar las prácticas. En la primera clase, llevé un video introductorio sobre las vanguardias europeas, con el objetivo de dar un panorama sobre algunas corrientes (el expresionismo alemán, el futurismo, el cubismo, el dadaísmo y el surrealismo) y mostrar algunas obras pictóricas, imágenes de publicaciones en revistas, manifiestos, collages, caligramas y fotos de los escritores. Esa actividad fue muy interesante porque permitió reparar en el rasgo de ruptura de las vanguardias artísticas, ya que, por ejemplo, a partir de la foto de la obra de Duchamp que exhibía un mingitorio surgieron preguntas que abrieron el debate acerca de la crítica de vanguardias a la institución arte. En la segunda clase, llevé una presentación que incluía pinturas de distintas corrientes, con el objetivo de mostrar algunos recursos artísticos manifiestos en la pintura que después podíamos encontrar en las obras literarias. Sin embargo, esta actividad generó mucha confusión (de hecho, una alumna en la clase siguiente me dijo “yo no entendí muy bien eso del *budismo*”), por eso decidí cambiar el objetivo: abandonar el trabajo con tecnicismos y contenidos específicos de cada “ismo” para abordar conceptos generales de este fenómeno, tales como la ruptura de las vanguardias con la institución arte, con las convenciones sociales, con la razón instrumental burguesa, así como temas como la exaltación de la libertad del ser humano, su capacidad de juego y de imaginación que le permite explorar y crear nuevos mundos. Estas cuestiones habían surgido espontáneamente en sus preguntas a partir del primer video o de la intriga que les generaba ver las tortuosas y angustiantes pinturas expresionistas. Por eso y por tratarse de temas más trascendentes, podían comenzar a pensarlos en relación con sus propias experiencias culturales.

La lectura como práctica sociocultural

La primera actividad contemplada en el primer guión conjetural [2] de las prácticas consistió en la lectura de manifiestos vanguardistas, como continuación de la clase precedente, anterior al período de prácticas. La consigna proponía la lectura en grupos de los manifiestos futurista y dadaísta (la primera parte), con tres preguntas [3] que tenían el propósito de “que puedan comparar distintos tipos de

manifiesto vanguardista, que vean qué concepciones de arte se ponen en juego, cómo se las defiende discursivamente y qué ideas o valores artísticos y sociales se atacan y con qué recursos [...] pensar en el uso de la lengua (los tiempos verbales, las marcas de persona, la selección léxica) en función de una intención discursiva, y reparar en el carácter polémico de estos textos, aun dentro del mismo fenómeno de las vanguardias” (guión conjetural).

La última de las preguntas se centraba en las críticas del dadaísmo al futurismo, aludiendo a su “concepto de arte/poesía”. En las sugerencias del tutor al guión conjetural de esta clase, se preguntaba qué sentido le darían lxs alumnxs a la noción de “concepto de arte/poesía/literatura”, una noción naturalizada en el campo académico de Letras pero que tal vez fuera ajena a lxs alumnxs. La sospecha se comprobó cuando el día de la clase, apenas al comienzo, dos alumnxs de distintos grupos me dijeron: “no entendí la consigna 2” y “no entendí eso de *cuál es el concepto de poesía que tienen los dadaístas*”. Ante la sugerencia de “encontrar mediaciones discursivas en las consignas que les permitan a los chicos entrar mejor en el tema”, “formas de decir más cercanas y coloquiales sin miedo a que estén siendo poco rigurosa”, revisé mi intervención en el transcurso de la clase. Así, trabajamos con esas preguntas oralmente para recuperar lo que habían leído y las opiniones que les surgían:

a) pregunté quiénes emitían el manifiesto (respondieron: los italianos, los futuristas, lo escribe Marinetti pero habla por todos) y yo agregué que les hice prestar atención a la *persona* por eso, porque en los manifiestos aparece claramente un “nosotros” que se delinea en oposición a un “otro” que, en este caso, está representado por el arte del pasado (por ejemplo, cuando menciona a los arqueólogos o los anticuarios, expliqué qué son). También dijeron, con respecto a los emisores, que “son todos hombres”, por lo que dice del desprecio a la mujer. Ahí hicimos una crítica, y yo aludí al punto 9, al hecho de que el futurismo hace un elogio de la guerra como “única higiene del mundo”, el militarismo, el patriotismo, etc. y que, de hecho, Marinetti había sido años más tarde un intelectual orgánico al fascismo: pregunté si sabían lo que era, me dijeron que sí porque lo habían visto en historia.

b) ellxs ya habían encontrado en la clase anterior sinónimos del par ensalzar/desprezar, los leyeron: yo agregué que eso lo pedía porque me parecía que en este manifiesto estaba muy claro cómo el discurso se estructuraba en esa oposición: entre aquello que se quiere destruir, derribar, desprezar, y aquello que se va a glorificar, exaltar, aplaudir, en su poesía.

c) y con respecto a los tiempos, comenté que era solamente para prestar atención a que el futurismo recurre al presente y al futuro exclusivamente, haciendo referencia al punto 8 del manifiesto (“nos encontramos en el promontorio más elevado de los siglos...”), a cómo se ubican en un presente absoluto, desprecian lo anterior, y se proyectan al futuro que está por crearse, y que lo van a hacer ellos.

Con respecto al punto 2, casualmente una chica me había comentado, al comenzar la clase, que no entendía las preguntas 2 y 3. Así que llegó el momento terrible de explicar qué quiero decir con la noción de “concepto de arte”. Como en este manifiesto en particular, dice muy claro *cómo debe ser la poesía*, les pregunté entonces qué decían los futuristas en el manifiesto acerca de la poesía, de cómo tenía que ser según ellos. Entonces se refirieron al punto 7: (“No existe belleza alguna si no es en la lucha. Ninguna obra que no tenga un carácter agresivo puede ser una obra maestra. La poesía debe ser concebida como un asalto violento contra las fuerzas desconocidas, para forzarlas a postrarse ante el hombre”). Así que les pedí que encontraran en el manifiesto imágenes de ese tipo, como las que

habíamos visto en las pinturas futuristas (recordamos rápidamente cómo eran). Esas imágenes que iban a formar parte de su poesía: y mencionaron las máquinas, el movimiento, la velocidad, la agresividad, las locomotoras, los caballos, la violencia, el golpe, el cachetazo. A partir de eso, aclaré que con concepto de arte me refería a qué poesía querían crear, para qué querían el arte. En este caso, se trataba de crear algo nuevo, que exalte el futuro, lo que está por hacerse, lo que avanza (registro de clase).

Como se puede apreciar, en el diálogo pudimos entendernos mejor, si algo no quedaba claro, preguntábamos, reformulábamos o dábamos ejemplos. Me parece interesante destacar cómo el diálogo dio el lugar para que establecieran relaciones propias, por ejemplo, entre las imágenes poéticas mencionadas en el manifiesto con las técnicas que habíamos observado en la pintura futurista, pero que antes habían causado confusión. La lectura conjunta abre el espacio para emitir opiniones: nunca pensé que a partir de la discusión sobre el discurso íbamos a terminar hablando de temas polémicos como el machismo y el autoritarismo. Creo que muchas veces las consignas que parecen muy limitadas revelan una productividad imprevista, según cómo se trabaje con ellas, según los textos o la manera de encarar su lectura.

Al respecto, Cuesta (2010) repasa las continuidades en el abordaje escolar de las narrativas literarias y encuentra que tanto en la enseñanza historiográfica de fines siglo XIX (centrada en las periodizaciones de la obra, en el autor y su "mensaje") y en la corriente estructuralista entre los años 1960 y 1980 (cuyo análisis se orientaba al reconocimiento de formas y clasificaciones en los relatos a partir de cuestionarios) como en la lingüística textual a partir de los 90 (tendiente también al reconocimiento de rasgos formales a nivel textual) se ha promovido la centralidad de un sentido literal de los textos literarios. La autora retoma el concepto de "literalidad" de Michel De Certeau (2000), entendido como el control de una lectura literal, "informada", y agrega que en este tipo de prácticas de lectura, la literalidad que se promueve "va más allá de lo que es comúnmente designado como el sentido literal, porque se funda en la impostura de que la significación que cada alumno despliegue sobre los textos debe ser la reposición de uno u otro saber descriptivo o clasificatorio" (Cuesta, 2010: 8). Es decir, que todo lo que puede ser interpretado de los textos queda supeditado a la reposición de un conocimiento previamente seleccionado de las teorías literarias, a las cuales se desgaja de sus maneras históricas y conflictivas de producir conocimiento y, de este modo, se las sesga o despoja de su especificidad. La autora sostiene que, sin embargo, ese modo de aplicar la teoría literaria no es consecuente con el modo de leer literatura en las aulas: para comprender esto "hay que conocer primero las lógicas de las lecturas efectivas de los alumnos" (Cuesta, 2010: 8).

Para acercarse a la práctica real en las aulas, Elsie Rockwell (2005) recupera conceptos que permiten comprender la diversidad de formas de leer. Así, retoma el concepto de "apropiación" de la obra de

Roger Chartier, que remite a “la pluralidad de usos, la multiplicidad de interpretaciones, la diversidad de comprensión de los textos” (Chartier, 1999; 249) y cómo esas múltiples interpretaciones y usos de lo escrito entran en juego con los procesos de jerarquización, consagración o desacreditación de los bienes culturales. Rockwell señala la importancia de considerar la apropiación de los textos en el proceso educativo, ya que nos previene de la implementación de una lectura unidimensional y abre la posibilidad a múltiples maneras de leer y a usos diversos que “subvierten la aparente uniformidad de sus contenidos y formas” (Rockwell, 2005: 28).

En el caso de la lectura de textos literarios, se trataría de practicar la lectura en el aula de modo de generar las condiciones para que lxs alumnxs puedan apropiarse de esos textos en tanto objetos culturales. Es decir, que implicaría centrar la atención en lxs lectores, en promover sus lecturas propias, las apuestas de lectura que realizan según su edad, gustos estéticos y consumos culturales y, de esta forma, lograr que el conocimiento circule en ese diálogo, que se “construya” en la interacción. Entender la literatura como “práctica cultural”, al modo de Chartier, implica también asociarla, como dice Rockwell, al concepto de *praxis*, que remite a la actividad productiva del ser humano, en el sentido material y simbólico. Asimismo, la autora afirma: “Chartier (1993, 1999) concibe la lectura como una práctica cultural realizada en un espacio intersubjetivo, conformado históricamente, en el cual los lectores comparten dispositivos, comportamientos, actitudes y significados culturales en torno al acto de leer. [...] Las prácticas culturales no son las acciones aisladas que registramos; presuponen cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse con lo escrito, de otorgarle sentido a los textos” (Rockwell, 2005: 14-15).

En la segunda parte de esta clase que vengo comentando trabajamos con la lectura de otro fragmento del manifiesto dadaísta, centrándonos en un concepto general: la polémica, es decir, en las partes en las que los grupos de vanguardia discuten ideas con otros. Al volver sobre este auto-registro, puedo notar la diferencia entre el momento en el que trabajaban solxs y el momento de acompañamiento, ya que la misma dinámica de la clase me fue llevando a cambiar el rumbo de las actividades, e incluso a improvisar un cierre como para resumir los conceptos más generales que surgieron en el intercambio:

...para la segunda parte, que consistía en leer el manifiesto dadá, les propuse: leer en grupos, y prestar atención solamente a las críticas que se le hacen al futurismo. Para esto, seguí la sugerencia de llevar partes donde sea más evidente que los vanguardistas se enfrentan, entonces les di una copia impresa de la continuación del manifiesto a cada grupo, donde aparecen críticas explícitas.

En este transcurso, algunxs leían y otrxs no, el grupo del calefactor charlaba de otras cosas. Otrxs leían, pero de a ratos conversaban y otrxs iban preguntando cosas relacionadas con lo que iban leyendo (por ejemplo, una alumna me comentó que se sentía identificada con eso, algunas cosas le parecían actuales, pero que igual no se imaginaba un mundo de caos, sin un mínimo orden.)

Yo siempre observo que cuando trabajan en grupo les lleva un tiempo ponerse a trabajar, así que generalmente les doy el tiempo, pero de a ratos paso caminando para ver cómo van. (Cuando me ven que paso, se ponen a leer). En esta clase, sucedió que como están haciendo un curso de orientación vocacional, una chica estaba leyendo un artículo de eso, y me preguntó qué quería decir “inteligencia verboconceptual y sistematizante”, yo le expliqué y le di ejemplos, pero le pregunté si ahora podían leer los manifiestos. Otra alumna, estaba trabajando, pero en un momento me preguntó sobre las carreras de letras, traductorados y periodismo, así que hablé unos cinco minutos con ella sobre ese tema. Otra alumna que había faltado, me preguntó cómo era eso del budismo, yo le pregunté ¿dadaísmo? Y entonces le expliqué brevemente.

Como vi que en ese rato habían leído muy poco, decidí ir leyendo yo algunos fragmentos en voz alta, y después los íbamos comentando:

-Hablamos de la palabra *dadá*, de cómo se oponen a la crítica y al periodismo que pretenden comprender su significado pero a ellos no les importa en absoluto. Lo relacionaron con el gesto de Duchamp de exponer un mingitorio: “lo hacen porque se oponen a lo que era el arte en ese momento”. También con la ruptura con el lenguaje, con la lógica. También marcaron la idea de que el arte nunca es bello objetivamente sino que es subjetivo.

-Comentamos las críticas al futurismo: que la categoría de lo nuevo ya era vieja para el dadaísmo, que escriben “un a,b,c” ordenado por números, y el dadaísmo lo presenta todo desordenado porque buscan la contradicción, las cosas disímiles: una alumna que había elegido este movimiento para una actividad anterior, mostró, para ejemplificar, un collage dadaísta que tenía (era un reloj de oro con un guiso adentro, piernas y labios de mujer, y otros objetos). Hablamos nuevamente de la oposición a la lógica, a la razón instrumental burguesa, yo lo expliqué más claramente, me referí a la burguesía como clase social desde antes de las revoluciones burguesas.

-Ellos comentaron que aparece una crítica a que el cubismo y el futurismo miran de modos diferentes el mismo objeto, el futurismo añade líneas para darle velocidad. Asentí, y leí otra parte donde dice que en cambio, para el dadaísmo el arte “nos traslada a un mundo de otras condiciones y posibilidades”. Unas alumnas dijeron que el dadaísmo era “anárquico” y el futurismo “autoritario”.

Como vi que, a esa hora de un lunes, costaba seguir leyendo el manifiesto, decidí retomar todo lo que habíamos hablado del dadaísmo y recordar qué características tenía como movimiento artístico. Así que me iban diciendo en voz alta y yo copiaba en el pizarrón. Me sorprendió que muchos opinaron, hasta los que no habían participado antes: las conclusiones fueron: son antisistemas, son anárquicos, buscan la contradicción, se oponen a la lógica. Entonces yo pregunté qué proponían. Respondieron: la diversión, lo espontáneo, lo humano, el collage (la mezcla, desestructurar). Alguien dijo “todo eso me suena a hippie”. [...] (registro de clase).

Como comentaba antes, la lectura y diálogo grupales permitieron que vayamos socializando las diversas lecturas. En esta parte del auto-registro se puede ver cómo se fueron apropiando de algunas ideas, reformulando conceptos, haciendo asociaciones y dando sus opiniones, algo que tal vez no hubiera ocurrido en cada grupo por su cuenta.

Creo que, considerando las características de la práctica de lectura en este contexto de enseñanza en particular, la lectura dialogada resulta sumamente importante. Rockwell señala algunos aspectos a tener en cuenta para percibir las relaciones entre los protocolos de lectura y los modos de leer en el aula: la materialidad, las maneras de leer, las creencias y las prácticas orales (Rockwell, 2005: 15-21).

En el caso de la "materialidad del texto", una característica de este contexto en particular, es que se trata de una escuela cuya rama secundaria es muy reciente y, por eso, no tiene biblioteca. Además, es privada y lxs estudiantes no disponen de las *netbooks* del plan Conectar Igualdad para las escuelas públicas. Por lo tanto, el material consiste en copias impresas que yo llevaba de los manifiestos, algunos de ellos eran fragmentos seleccionados para trabajar algún contenido en particular, generalmente eran copias para leer en grupo, por lo cual no todos seguían la lectura en el texto. Con respecto a las "maneras de leer", en las que entran en juego el espacio, el mobiliario, la luz, las personas autorizadas para leer, etc., vemos en el registro de la clase que la lectura se pensaba en grupos, pero luego se cambiaba según la dinámica que iban llevando hasta que, finalmente, opté por la lectura dialogada con todo el grupo. Como dice Rockwell, "cada manera de leer puede llevar a un uso diferente de un mismo material impreso", y esas maneras "reflejan creencias y tradiciones arraigadas en cada contexto" (Rockwell, 2005: 18). Con respecto a la dimensión que contempla la relación entre "el texto impreso y la oralidad", creo que al considerar las características anteriores resultó importante orientar la lectura de manera oral, ya que permitió que se compartieran las lecturas, las opiniones, las asociaciones propias, es decir, hizo posible que se socializara el conocimiento, que circulara entre todxs, incluso entre aquellxs que asumen que nos les gusta leer, o que creen que no pueden.

La última actividad de esa clase, precisamente, apuntaba a una lectura que enfatizara su condición de lectores con saberes, a través de la lectura de poemas dadaístas que ellxs mismxs habían escrito [4]:

En los últimos veinte minutos trabajamos con los poemas. Les dije que ahora iban a ser "críticos" de sus propios poemas. Como estaban tipeados, les llamé la atención ver cómo quedaron, los iban leyendo con entusiasmo, se notaba que les gustaban porque eran sus propios poemas. Se reían, se pedían entre ellxs leer en voz alta, hacían comentarios como, por ejemplo, "'y le y' me mató" o "'Gran llega a televisión' me llegó al alma", etc).

El chocolate del amor
con pajaritos de la brisa de los sueños de Picasso
sonríe con la luz como lástima de iluminación.
La locura de tus lunares por la rosa.
El mata Japón de cielos solo con ramos de la realidad
que en pura ternura suspira sin cesar
y la ternura fresca del corazón azul castiga al mar.
(Estefanía-Luana-Natalia-Giuliana)

Gran llega a televisión de un murió costumbres no nueva
la gran músico primera hacer las es
repasa salvaje re teatro la solo
con de extrañas pantalla totalmente
la objetivo repaso el costumbres de mañana.
(Wendy-Eugenia)

Cine de homenaje en un recuerdo de acción

se ven pantallas en los espectáculos frente a los talones.
Música como locura en Rosario que dan premios
y a veces problemas al final del Caribe.
Había danza como la respuesta de una oportunidad y le y.
(Mailén-Celeste –Micaela- Rocío- Micaela-Camila)

EN AMÉRICA HAY MACHOS
FUERTES Y PERDIDOS.
EN LA MAÑANA ÉRAMOS LA...
CUANDO EN EL FINAL AMÉRICA
IDEALIZÓ ARGENTINA
TE ENAMORÁS CUANDO TE OSCURO
(Federico-Oscar-José-Hugo-Nahuel)

Lo primero que les pregunté para orientar la reflexión fue qué es lo que más les había llamado la atención. Dijeron “la incoherencia”, “que parece un telegrama” o que “es incoherente y la poesía es coherente”, etc. Alguien dijo: “el primero es el único que parece que fue hecho”. Le pregunté cómo y me dijo “como pensado para ser un poema coherente”.

Luego comenté que hay una idea muy generalizada de la poesía que viene del romanticismo y concibe al poema como la expresión de la emoción o los sentimientos del poeta, con un tema un tema ligado la expresión de la sensibilidad y que generalmente busca la expresión material de ese desborde emocional a través del ritmo (la métrica, la rima) y de otros recursos. Entonces comenzamos a pensar en esos rasgos y les resultó muy claro que esos poemas que ellxs habían creado eran lo opuesto: eran de autor colectivo, no tenían rima ni orden y no tenían un tema único, sino varios desconectados, que fueron los que iban saliendo por azar, porque eran poemas armados con recortes. Sin embargo, también observaron que ellxs como autorxs conectaron las palabras de diversas maneras. Por ejemplo, en ese poema “que parecía que fue hecho” las chicas habían agregado algunos conectores para unir las palabras sueltas. También hablamos de la frase “te enamoras cuando te oscuro” (“¡qué final!”, decían) y de cómo hay una manera de acomodar, y también de interpretar, ese nuevo “orden” de cosas, para producir nuevos significados (registro de clase).

Hasta este momento de las prácticas, entonces, mi rol como docente consistió en acercar los textos, en propiciar una lectura colectiva, la puesta en común de opiniones, la posibilidad de analizar críticamente sus propias creaciones, en hacer aportes teóricos a ese proceso cuando fue necesario, pero sobre todo, en dejar que estos conceptos surgiesen de sus propias reflexiones a partir de las lecturas. Como afirma Cuesta (2006), “articular los modos de leer literatura de nuestros alumnos – en la decisión política y pedagógica de leer junto con ellxs en el aula- con los conocimientos a enseñar, es recuperar nuestro lugar de profesionales de la enseñanza” en una institución que “es el lugar privilegiado en donde muchos alumnos pueden acceder a la cultura escrita como derecho inexcusable (Cuesta, 2006: 91).

La escritura: apropiación y rejerarquización de los saberes

El proceso que vengo comentando continuó con una serie de consignas de escritura, cuyo objetivo era trabajar sobre la siguiente cuestión, sugerida por el profesor de tutorías: “¿Qué puentes podemos tender con sus gustos y consumos estéticos para que esto sea más comprensible, para que puedan

apropiarse desde su experiencia de algo clave como las diferencias de posiciones estéticas?”. Con este objetivo, se propuso una consigna de escritura grupal de manifiestos de “géneros musicales” (por ejemplo un “manifiesto rock” en oposición a un manifiesto “reggae”, “salsa”, “folklore” o “cumbia”, etc) [4]. Escribir un manifiesto sobre música permitía considerar temas vinculados al arte: la autoría, la creatividad, la originalidad, el mensaje que se transmite, los temas, la forma de componer, lo que se quiere transmitir, el gesto o la actitud de un artista, la idea de belleza, los valores, y la posición frente a la “institución”/ “mercado” artístico, el público. A diferencia de una consigna de escritura que apuntara, por ejemplo, a la identificación con un equipo de fútbol o con una escuela, en la escritura de manifiestos sobre *música*, se podían poner en juego aspectos relacionados con las nociones de “concepto de literatura” o de “propuesta estética”, que habían resultado problemáticas.

El día de la actividad, copiamos nombres de géneros musicales en el pizarrón como para tener varios ejemplos, y ellxs iban agregando otros. Les repartí unos papelitos donde tenían que escribir su nombre y el género musical con el que más se sintieran identificados. Luego, formamos los grupos: *Rock* (8 personas), *Cumbia* (5), *Reggaeton* (5, todas chicas), *Cuarteto* (una chica y un chico), y dos chicas solas que eligieron *Jazz* y *Reggae*. Transcribo parte del auto-registro de dicha clase:

Algunos comenzaron enseguida, el grupo rock me preguntó si podían poner música para inspirarse, les dije que era mejor, así que empezaron a sonar cumbias, bandas de rock, y reggaetón. Vi que no estaban muy presentes las lecturas de los manifiestos, o incorporadas, porque muchxs no los habían leído individualmente, así que les sugería que si necesitaban volver a leer los manifiestos futurista y dadaísta como para sacar ideas, los fueran mirando.

Además, escribí en el pizarrón unos fragmentos del manifiesto *dadá*, con algunas fórmulas como “Escribo este manifiesto para...”, “La belleza no puede ser...”, etc. También llevé impresos unos manifiestos parecidos a los que ellxs iban a crear: el “manifiesto rock” (1973) de Luis A. Spinetta, un “manifiesto cumbiero”, un texto que acompañaba el disco de una banda de reggae llamada “manifiesto cambá”, uno en defensa de la cumbia colombiana, y un manifiesto de “rock regresivo”.

Me puso muy contenta verlxs trabajando juntxs e interactuando con otrxs compañerxs, incluso alumnxs que antes no participaban (uno, por ejemplo, escribió el manifiesto, a otro lo vi dictándole cosas a la chica que lo escribía, etc.). Otra de las chicas se había puesto en el grupo reggae para no quedar sola con el reggaetón, entonces cuando estaban por escribir, me preguntaron cómo hacer: yo les dije, “bueno, piensen cómo es la gente que escucha reggae, cómo son, qué ideales tienen, cómo se visten, todo eso... y después, dentro del reggae piensen qué tipo de reggae quieren hacer, vieron que hay muchos, el roots reggae, dub, etc... y piensen qué proponen, cómo es la música, cómo suena, de qué hablan las letras, etc”. Entonces me dijo: “¡Ah, no, lo que pasa es que no sé nada del reggae, porque a mí me gusta la cumbia!”. Así que se fue al grupo de cumbia. Eso me pareció genial porque fue muy genuino, no se puede escribir un manifiesto de un grupo del que unx no se siente parte...

Me pareció muy interesante ver cómo circulaban saberes sobre el tema, pero de una manera distinta, cómo se apropiaron del gesto polémico (no les costó mucho), y volvieron la mirada sobre la música que escuchan siempre, pero ahora para hablar de ella. Me pareció también muy productivo el trabajo en grupos que desestructuren los mismos grupos de siempre, porque observo nuevas formas de pensar juntos, de escucharse, de tomar en cuenta las ideas de lxs otrxs.

Como sólo dos grupos terminaron de escribir su manifiesto, me gustaría que puedan volver sobre los textos, para continuarlos o para revisar su forma para que quede más parecido a un manifiesto. Esto porque al principio, casi todos los grupos comenzaron más que nada con una descripción de la música, pero no tanto pensándola en oposición a otra. Mi idea sería retomar eso en la clase que viene y, además, que puedan leerlos en voz alta y compartirlos (registro de clase).

En este registro se puede observar que mi impresión al verlos trabajar fue la de que “no estaban muy presentes las lecturas” y al final propongo continuar su escritura “para que quede más parecido a un manifiesto”. Sin embargo, cuando leí los manifiestos comprobé que, en su manera muy especial y personal de ver las cosas, se habían apropiado de un número de cuestiones que habíamos hablado en el marco de las lecturas de los manifiestos dadaísta, futurista y surrealista. En la siguiente clase, entonces, antes de trabajar con la reescritura (para continuar los que habían quedado incompletos o reformularlos), les leí sus propios manifiestos, señalando algunos puntos interesantes en cada uno de ellos, por si querían considerarlos en la reescritura. Así, retomé aquellos que habían polemizado con otros grupos, algo que era fundamental en los manifiestos, incluir la voz del oponente: en el manifiesto de *cumbia* habían incorporado lo que otros pensaban sobre su música (que creen que no es música buena, “pero es música que sale del corazón, loco”), o en el de rock que pusieron que la cumbia no era música. También señalé que en el de cuarteto incorporaron referencias a otros géneros (pusieron que el cuarteto era alegre y familiar, no como el reggaetón “que bailan todos apretados, te traslada al sexo” o como la música electrónica “que cuando la bailan parecen un cable pelado”). En el caso de los manifiestos de *reggaetón* y el de *jazz*, noté cómo incorporaron información histórica y descriptiva sobre cómo era la música, cómo surgió, qué instrumentos tiene o cómo se baila. Y, finalmente, cómo en el de reggae utilizaron el formato del manifiesto futurista como guía, pero para transformarlo, e incluso, para formular ideas contrarias: “Queremos transmitir nuestros ideales. El respeto al medio ambiente y el valor de la vida (...) Queremos que el hombre abra su mente y se enriquezca internamente. Creemos que el amor y la tolerancia nos llevan a la paz. Queremos desplazar completamente la guerra y el gesto destructor”. Cito del auto-registro la referencia a la lectura de los manifiestos:

La lectura fue muy interesante, porque a medida que leía cada manifiesto, se reían y luego comentaban algo: por ejemplo, opiniones sobre las letras de cumbia (citaron una letra que repite diez veces la misma frase), o sobre alguna crítica que hacían (a la chica que escribió que el cuarteto era familiar, le decían, amistosamente, que en Bariloche le gustaba bailar reggaetón), y agregaron, además, que para hacer alguna crítica había que conocer la música que criticabas. Yo iba retomando esos comentarios, y les sugería que lo consideraran después en sus escritos, en ese caso, señalé que como el manifiesto era una defensa de algo, eso era muy importante: hacer una crítica pero argumentando, es decir, reforzando nuestras afirmaciones con fundamentos.

Finalmente, iniciaron las reescrituras, algunos grupos lo pasaron a otra hoja, otros le agregaron partes al mismo texto. En general, las partes agregadas dialogaron explícitamente con algún comentario realizado en los otros manifiestos. También incorporaron fórmulas polémicas e introdujeron opiniones

personales. Un grupo de dos chicas, que había faltado la clase anterior, inventó un nuevo género musical: el “electrometal” (registro de clase).

Creo que, al tender puentes entre las concepciones estéticas de las vanguardias de principios del siglo pasado y las de jóvenes de principios de este siglo, esta consigna permitió una apropiación de los conocimientos acerca de las vanguardias, no en la manera que imaginaba al principio, como una serie de conocimientos de recursos estéticos, un bagaje de tecnicismos, nombres propios y fechas, sino como cuestiones generales, que hizo que en alguna oportunidad alguien pueda llegar a decir, por ejemplo, “que se sentía identificada con eso, que algunas cosas le parecían actuales, pero que igual no se imaginaba un mundo de caos, sin un mínimo orden”. Asimismo, permitió que verdaderamente se construyera el conocimiento. Por ejemplo, cuando el chico me habla de la letra de cumbia que “repite diez veces lo mismo” y otros opinan que esas letras “no tienen sentido”, se pone en juego una concepción de poesía, una reflexión estética que hace al gusto y que algunos comparten y otros no. Surge también un concepto muy importante del género polémico y del texto argumentativo con el comentario de que “para hacer alguna crítica hay que conocer la música que criticás” ¿Dónde está ese conocimiento? Ciertamente, no sólo en mí, pues no se trata de que les transmití una serie exhaustiva de características de los manifiestos, ni tampoco en ellxs mismxs a partir de la sola lectura de las clases anteriores, sino “en el medio”, en la mediación misma, generada por la consigna, el trabajo anterior y sus propias lecturas. Creo que las consignas de escritura resultan un medio muy productivo para generar instancias de apropiación y creación del conocimiento, en las que lxs estudiantes y docentes pueden poner en juego la creatividad y, a partir de eso, los gustos y opiniones acerca de las obras literarias. En la práctica de la escritura se puede ver claramente la apropiación entendida como “una producción inventiva, una forma de construcción conflictiva del sentido” (Chartier, 1999: 9) que también señalaba Rockwell (2005).

Asimismo, me parece fundamental pensar en los modelos de alumno/a y escritor/a que imaginamos. En ese sentido, acerca del trabajo de Gloria Pampillo con talleres de escritura en el aula, Frugoni (2006) comenta que ella está proponiendo otra imagen de escritor para la escuela: “Un escritor, como lo había planteado Grafein, que escribe a partir de una consigna que se parece bastante a un problema de ingenio, y para resolverla es invitado a recurrir ya no a un conjunto de saberes sistematizados con anterioridad, sino a la imaginación y al ‘conocimiento literario que cada uno tiene’, conocimientos que no tienen que ver sólo con saberes aprendidos en la escuela sino con conocimientos culturales más amplios” (Frugoni, 2006; 36). Es decir, que estas consignas impulsan a escribir, pero no para corroborar un contenido dado sino para conocer más los textos. Al mismo tiempo, este tipo de consignas desafía tanto a alumnxs como a docentes a apropiarse de conocimientos y a relacionarlos con otro tipo de

saberes: en mi caso, se puede ver cómo desplegué, de manera insospechada, conocimientos que tenía sobre el reggae. Esos saberes que, en otras modalidades de enseñanza, quedan relegados.

La literatura como objeto estético y cultural

Sin duda, los modos de abordar la lectura y la escritura están ligados a la concepción que se tenga de la literatura. Si nos distanciamos tanto de las concepciones que ven la literatura como un objeto cultural legítimo, sagrado e intocable, cuyo sentido único hay que proteger y transmitir, como de aquellas que la conciben como un objeto puramente estético ligado al encuentro libre e individual de placer (Privat, 2001: 47-49), y la comprendemos en su carácter complejo, podremos pensar nuevas modalidades de acercamiento a ella.

Comprender la literatura como “un objeto cultural-estético” implica que es creación, que apela a los sentidos, a las ideas, a los gustos, etc.; y que por ser un objeto de circulación cultural, tiene su historia de producción y recepción, sus vínculos con lo social y lo político, y que entonces dialoga con nuestra experiencia como participantes activos de una cultura.

Cuesta (2006) señala que la literatura siempre coloca a los lectores en una “encrucijada estética”, que va más allá de los conocimientos específicos literarios de la esfera escolar: “Un texto literario leído con los alumnos en la clase deviene en un objeto de atención que no puede escindirse de una posición estética e ideológica que históricamente las sociedades han construido. ‘Estética’ en el sentido de que todos los lectores atienden en sus modos de leer a los rasgos constitutivos de los textos literarios [...] que les solicitan que tomen decisiones con respecto a sus gustos. ‘Ideológica’ en el sentido sociológico y cultural del término, como manera de decir y entender la realidad” (Cuesta, 2006: 68-69).

Ciertamente, pensar la literatura como objeto estético implica que todos podemos acercarnos a ella, desde el gusto, el disgusto, la atracción o el rechazo: “Y muchas veces el rechazo a determinados textos literarios se sitúa desde ese conocimiento que les permite a los lectores construir un gusto”. (Cuesta, 2006: 68-69).

Estas reflexiones me parecen importantes para pensar las autodefiniciones a las que me referí antes, aquellos comentarios que algunxs estudiantes me hacían acerca de que no entendían de arte, o que no les gustaba la literatura, o que nunca les gustó leer, etc. La problemática que había recortado en el diagnóstico inicial se pudo trabajar a partir de estas modalidades de lectura dialogada y consignas de escritura que describí y, así, llegamos a un momento del proceso en el que muchxs de esxs alumnx participaron activamente, dieron sus opiniones, crearon poemas colectivamente y compartieron

lecturas de poemas vanguardistas. Cito, para ilustrar, algunos de estos momentos tomados del registro de la última clase, en la que experimentaron la escritura de poemas surrealistas:

“Trabajaron muy interesadxs, y me decían que era entretenido, se reían de las ocurrencias que tenían, o se sorprendían de ellxs mismxs por las ideas que surgían y las imágenes que lograban.

Me llamó la atención que ¡todxs! estaban entretenidxs jugando, y se generaba mucha intriga para terminar y escuchar los resultados de los otros grupos. Creo que por eso llevó más tiempo todo el bloque de consignas de escritura (...) Además, había grupos que se tomaban más tiempo para hacerlo porque se entusiasmaban y seguían creando versos.” [...]

“Algunos resultados fueron: [...]

¿por qué Disney hace tan malas películas?

porque el hielo quema tus orejas

¿por qué el mar es verde?

porque mi tijera afirma que es cierto

¿qué es la vida?

un círculo basado en hechos totalmente irracionales

¿qué es el sol?

una bola situada a miles de kilómetros de la tierra (...)

Cuando una chica leía ese último verso, el compañero que inventó la respuesta sonrió y dijo: “no puedo ser irracional...”. Me dio mucha alegría porque era el alumno que me había comentado que no se llevaba bien con la literatura y generalmente mostraba desinterés y desgano. Y ahora con esa frase tan breve sintetizaba uno de los temas que habíamos estado comentando en las distintas clases sobre las vanguardias”. [...]

“Con la segunda versión de cadáveres exquisitos sucedió que cuando uno de los grupos tenía que leer, se empezaron a reír, y un chico leyó el poema. Pero después el resto del grupo dijo que ése no era el poema, pero que los otros que habían escrito no se podían leer. Yo les pregunté si los habían censurado y contestaron: “sí, están prohibidos”. Luego les dije que en mi clase no había problema, a menos que ofendiera a alguien, me dijeron que no. Pero como vi que no se animaban a leer, no los quise presionar y quedó ahí. Fue muy interesante porque, obviamente, el resto se intrigó y los poemas empezaron a circular como en secreto. Al final de la clase, me los dieron para que los leyera, eran poemas eróticos que habían escrito con la técnica del cadáver exquisito”. [...]

Tanto la idea de “irracionalidad” que contemplaban los surrealistas en la escritura automática, como esa búsqueda de lograr el “humor” y la “sorpresa” en lxs compañerxs, que tal vez los movió a escribir esos últimos poemas, o esa suerte de “transgresión” que generó su escritura y su circulación “clandestina”, son cuestiones que habían ido circulando, que se fueron creando como conocimiento de este fenómeno literario durante las clases sobre las vanguardias y que, a partir de esas consignas de lectura y escritura colectiva, lograron la participación activa de todo el grupo. Más adelante, incluso, cuando fuera de las prácticas abordamos las vanguardias latinoamericanas, opinaron acerca de los distintos modelos de belleza femenina en los poemas modernistas y vanguardistas, vinculándolos a la pintura y escultura de diversas épocas. También discutieron el tema de “quién dice lo que es poesía y lo que no”, a partir de la lectura de poemas de Oliverio Girondo y hasta llegaron a formar críticas muy interesantes, como aquella de que “algunas cosas de las vanguardias no son tan vanguardistas”, que revelan todo el proceso que fuimos transitando.

Notas

[1] Preguntas y comentarios del Profesor Sergio Frugoni, tutor de las prácticas docentes en Didáctica de la Lengua y la Literatura II, a partir de mis registros y guiones conjeturales de las prácticas.

[2] El guión conjetural es un texto narrativo, en primera persona, que enuncia cómo se imagina el/la profesor/a que se desarrollará una clase. Explica qué temas se van a trabajar, cómo, con qué materiales y en qué tiempos aproximados, contemplando obstáculos posibles y alternativas. Es más flexible que la planificación, y funciona como una guía con diversas posibilidades de acción.

[3] Las tres preguntas eran:

“1) a. ¿Quién/es emite/n el Manifiesto Futurista? Encontrar marcas o referencias a personas, lugares, etc.

b. ¿Qué tiempos verbales se usan? ¿Por qué les parece que se eligen esos tiempos y no otros?

c. Encontrar verbos relacionados con “ensalzar” y “despreciar”, y enumerar qué cosas se desprecian y cuáles se ensalzan.

2) ¿Qué concepto de poesía/ arte / literatura defienden? ¿A cuál se oponen?

3) ¿Qué críticas (implícitas o explícitas) se le hacen al futurismo en el Manifiesto Dadá? ¿Qué propone el dadaísmo? ¿Cuál es su concepto de arte?”

[4] En una clase previa a las prácticas, a partir del apartado VIII (“Para hacer un poema dadaísta”) del *Manifiesto Dadá sobre el amor débil y el amor amargo*, de Tristan Tzara.

[5] Transcribo la consigna: “Con el grupo que formaron, van a ser la vanguardia del rock o de la cumbia o del reggae, etc., y por eso tienen que comunicarles al mundo su propuesta. Para eso, escriban un manifiesto, donde pueden incluir:

- quiénes son, cómo son, por qué eligen esa música,
- cómo es esa música (su ritmo, las letras, el mensaje que transmite, a qué público se dirige, etc.)
- en qué se diferencia de otros géneros musicales, a cuáles géneros se oponen y por qué
- qué ideas tienen como grupo que defiende esa música, a qué ideas se oponen, qué les gusta hacer, etc.”

Bibliografía

Cuesta, Carolina (2006): *Discutir sentidos. La lectura literaria en la escuela*. Buenos Aires, El Zorzal.

----- (2010): “Enseñanza de la literatura: de teorías y lecturas”. *Leitura: Teoria & Prática*. Revista Semestral de la Asociación de Lectura de Brasil (ALB), Campinas (San Pablo), Global Editora, Año 28, Nro. 55, diciembre, pp. 5-12.

Frugoni, Sergio (2006): “Primera parte. La tradición argentina de los talleres de escritura”. *Imaginación y escritura. La enseñanza de la escritura en la escuela*, Buenos Aires, Libros del Zorzal, pp. 19-48.

Gerbaudo, Analía (2006): *Ni dioses, ni bichos. Profesores de literatura, curriculum y mercado*. Santa Fe, Ediciones UNL, pp.67-81.

Privat, Jean Marie (2001): “Sociológicas de la didáctica de la lectura”. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Año 1, Nro 1. Buenos Aires, El Hacedor.

Rockwell, Elsie (2005): “La lectura como práctica cultural: concepto para el estudio de los libros escolares”. *Lulú Coquette. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Año 3, Nro. 3 Buenos Aires, El Hacedor.

----- (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.